

## 言語学習の謎

——知識の結晶作用のプロセスとその彼方にあるもの——

実松 克義

### 問題の所在

本題に入る前に具体例をあげることから始めよう。もう100年以上も前のことであるが、フランソワ・グアンという名のフランス人がドイツ語を学ぶためにはるばるハンブルグまで訪ってきた。もともとラテン語の教師であった彼には、ドイツ語学習についてのあつた考えがあつた。そして10日間部屋に閉じ込もつて、ドイツ語の文法書1冊と248個の不規則動詞の変化表を丸暗記したのである。彼は意気揚々と語学アカデミーに他流試合に出かける。しかし——何ということか！——彼の自信はすぐに打ち砕かれる。先生の言うことはおろか、本で学んだ文法構造のただの1つも理解できなかったのだ。彼は自分がギリシア語を学んだ時のことを思い出す。そして今度は8日間をかけて、800に及ぶドイツ語の語根を完璧にマスターする。しかし結果は全く同じことであつた。ついに彼は会話を通してドイツ語を覚えようと決心する。彼はドイツ人の美容師の家に下宿して、全身全霊を込めてお客の話すドイツ語を理解しようと努力する。しかし残念

ながら会話の内容は何一つ理解できない。悔しくもあるので、予め用意した文章を時折言つてはみるが、これまただ笑いを誘うだけのようである。彼は再び古典的なメソッドに戻る。ドイツ語のテキストを辞書を頼りに逐語訳を試みたり、更に文法事項や文章の丸暗記を実行したりする。しかしこれらの努力は何一つ実らなかつた。そしてとうとう失意のうちにパリに戻ることになる。この嘘のような本当の話の主人公、フランソワ・グアンは、有名な語学教授法、シリーズ・メソッドの創始者である<sup>(1)</sup>。

外国語を少しでも嚙じつたことのある人はこのエピソードを笑うことはできないであろう。誰でもそれに近い経験があるはずだからだ。私もまたその例にもれない。グアンのケースに最も近いもの、それは私の場合はアメリカ留学である。グアンと異なり私は目標言語の初心者ではなかつた。しかしそれは結果に何の影響も及ぼさなかつたようだ。何故ならそれまで学んだ知識は何の役にも立たなかつたからである。私は日本で相当な実力をつけて臨んだつもりであつた。しかしたった半日で

奈落の底に突き落とされてしまう。英語が全くわからなかったのである。万一わかったとしても自分の意見を満足に言うことができない。大学の講義に至っては狂気の沙汰である。この困難さの原因は分析するとこうなる。1) フランス語のリエゾン以上に変化する英語の音が聞き取れない。2) 話されるスピードについてゆけない。そして3) 話の内容や展開が全く異質である。この三重苦に加えて、使用される語彙表現もまた異なっていた。私は辞書にある難しい単語を使う。だがアメリカ人の友人はもっとスマートな表現を知っているようだった。最後には何だか騙されたような気がしたものだ。私は一体何を勉強してきたのかと。確かに私は英語についてのかんりの知識を持っていたことだろう。しかしその知識はそのままでは役に立たないものだったのだ。それはあたかも私の英語に、より決定的で重大なある何かが欠けているかのようにであった。

## 核化の概念

言語というものが単なる音、単語、文章、文法規則などの集積以上のものだということは誰もが薄々気付いていることである。言語は統合されたある全体であり、常にわれわれが意識的な分析を通して理解しうる以上のものである。しかしこのことの本当の意味は、それが言語学的なものであれ、心理学的なものであれ、文化的なものであれ、あまり議論されてはこなかったようだ。

その理由はたぶんそれが、言語を習得することの本質に関わる困難な問題であったからかもしれない。つまりわれわれがいかにして言語を学ぶか、いかにして、様々な手段を通して切れ切れに学んだ知識から言語というものが進化するのかということである。実際新しい言語をマスターするには何が必要であろう。われわれが言語学習において進歩をする時には一体何が起きているのだろうか。根本的な質問はこうだ。それは、もし新しい言語を学ぶ上で、個別のポイントをバラバラに学習することが、そのままその言語そのものをマスターすることに必ずしもつながらないとするなら、一体何がそれを可能にするのか、ということである。私の知る限りでは、ケネス・パイクは言語学習のこの問題点を初めて正面から取り上げた学者である。1960年に書かれた論文の中でパイクは「核化」という概念を導入し、言語習得の過程で背後に働いている見えない力の存在を解明しようと試みた<sup>(2)</sup>。

パイクの議論は先ずギリシア学者の例から始まる。同僚の何人かのギリシア学者が何年も古典ギリシア語を勉強してきたにもかかわらず、その理解の正確さについて不安が絶えず去らなかった。初出の文典を見せられるとあたかもそれが読めないかのような不安にかられてしまう。ところがその1人がある時にギリシアに旅行して現代ギリシア語に触れる機会を持った。その体験のおかげで彼はギリシア語を適切な

心理的期待を持って読めるようになり、言語として反応できるようになった。この学者に何が起きたかを説明するにあたって、パイクは自然現象としての核化に触れる。

ガスから雨滴が圧縮して形成される時、または液体から結晶が沈澱する時、「核化」が起きたことになる。核化は原子または分子が、後に結晶を作るために広範に繰り返されることになる、最初の小さな—最初の2、3ダースの—結合をすることに関わっている。これらの最初の分子を結合させることは困難である。……しかし一度核化が始まってしまうとその後の成長は驚くべきスピードで進む……<sup>(3)</sup>。

パイクはこの自然現象としての核化の中に、言語学習において起きる現象との本質的な類似性を見た。すなわち自然界の核化において最初の分子が結合するのが困難なように、外国語を学んでいる人の場合でも、初めに基本的な語彙を覚えるのは極めて難しい。学習を容易にする構造的な「種子」が欠如しているためである。しかしいったん核化が起きてしまえば、その後の言語学習は容易になり、場合によっては驚くべきスピードで進歩することもありうる。そしてこれは知識の量だけの問題ではない。膨大な数の語彙や文法規則を丸暗記しても、それだけでは学習上の進歩は期待できない。そのよう

な場合知識は核化を伴わない一種の飽和状態にあるからだ。文章や会話に必要なパターンを与える構造、すなわち結晶作用を欠いているのである。反対に、大した文法的知識がなくても、限られた語彙力しかなくても、効果的にその言語で意思の疎通ができる人がいるが、このような場合—きわめて初歩的なものであるにしろ—言語の核化は成し遂げられたのである。

パイクがここで述べているのは、ある意味では外国語学習者全てがいつも思い当たることでもある。すなわちある言語をマスターするためには、その言語についての知識をただ蓄積するだけでは不十分だということだ。学習の過程で蓄えた知識のシステムに何かもっと根本的な変化が起きなければならない。獲得した知識は核化されなければ何の役にも立たないのだ。もし新しい言語を学ぶということが新しい言語脳の創造を意味するのであれば、これはこの新しい言語脳が独自に機能できるほどに発達しなければならないことを示唆する。ではその言語脳を成長させるものとは何か。パイクの用語を借りればそれは核化ということになる。すでに述べたようにたくさんの単語や文章、あるいは文法規則をただ漠然と覚えるのは知識の飽和状態をもたらすだけで、その知識はばらばらになってしまう。だが核化という行為によって、この知識は構造的な統合性を持つことができるようになる。すなわちこのプロセスによって、目標言語「について

の」知識は目標言語「の」知識に進化するのだ。しかしこれは実際どうやって起きるのか。どうやったら可能なのか。パイクの言うことにもう少し耳を傾けてみよう。

このシチュエーションから何故今日のある種の教授法が有効であるかということについての理解が深まるのは当然のことである。また実用的教育学において強調されていることがほのめかすもの、すなわち最初の語彙は社会的なコンテキスト―「社会的結晶体」―の中で覚えさせるという鉄則の意味が明らかになろう。「言語の核化は社会的コンテキストで起きる。」言語とは単なる組織化された発話音声ではない。それはより大きな全体の構造的な部分、社会的相互作用と親密に結び付いた人生全体の行動行為および構造の部分なのだ。教室での挨拶行為、マーケット・シーンのシミュレーションなどは、その中で何らかの本来の学習―それが語彙的なものであれ、文法的なものであれ、あるいは社会的なものであれ―を作り出す、より大きな構造的環境を与えてくれる。

たとえ完璧にできないにしても、生徒にそのような社会的シチュエーションで目標言語を使用するよう励ますべきである。核化は、完全に抽象的だが正しい語彙であるというケースよりも、不正確だが機能している対話の中でこそはるかに早く達成

されよう。(パターン・プラクティス練習は、生徒に核化のための行動というメリットを残しつつ、一方でそのような間違いを取り除くために使うことができよう<sup>(4)</sup>。)

言語の核化は社会的結晶体の中で起きるという時、パイクは疑いもなくわれわれを印象づける。言語は愛、憎しみ、幸福、悲しみ、怒り、フラストレーションなどの感情をわれわれに共有させてくれるが、確かにそうした感情は社会的相互作用によってのみ開発されるものである。言語はわれわれが何をしようと本物の感覚をそこに創り出す。ちょうど魚にとっての水の存在のように、あたかもそれがこの世界で最も自然なことでもあるかのように。最も根本的な意味で言語とは「社会的」現実なのである。だとすれば、もし言語の核化が目標言語の習得の過程で起きなければならないとすれば、それは社会的経験によって正しく引き起こされるということになる。言い方を替えれば言語の学習はできるだけリアルな(、あるいはバーチャルな)シチュエーションの中で行うのがベストだということだ。これはとりもなおさず、「社会的結晶体」が学習課題に最も自然なコンテキストを提供するからである。前出のギリシア学者の場合は、生きた現代ギリシア語に接することによって、それまで抜けなかった古典ギリシア語の読解についての不安が氷解した。この時現代ギリシア語は古典ギリ

シア語の核化のプロセスを容易にする代用物として機能したことになる。パイクはこれを心理的な核化の例として挙げているが、心理的核化は社会的核化とは切っても切り離せないものだろう。実際自然な感覚は社会的な経験によってのみ獲得されるものだからだ。言い替えればギリシア学者に欠けていたものは、そこにリアルな、本物のギリシア語の世界が実在していて、彼が文献を読むときには自分もまたその中に生きているという現実感であったのだ。そしてわれわれはここに、パイクが何故核化という概念を考えるに至ったのかということに関しての最初の契機を見るようである。言語現象は常に「社会的結晶体」という、より大きな全体の部分として起きること。確かにこれはパイクが言語学習の本質について行った最も鋭い洞察であった。

だが同時に核化を巡るパイクの発言の中には、必ずしも彼の中心的テーマと一致しない内容のものも含まれているようである。確かに彼の言語の核化の概念は極めて魅力のあるものである。しかしそれを実現するための実際の方法を語る時、彼はどこかしら無味乾燥で機械的な、学習上の、あるいは教授上の提案に留まっているようである。これには時代背景もある。実際にパイクが核化の仮説を唱えた頃、時代を征服しつつあった教授法はオーディオ・リングル・メソッドであった。パイクもまた当然その新教授法の影響下にあったと考えるべきであろう。オーディ

オ・リングル・メソッドの前提の1つは、言語は音声言語であって、記述言語ではないということである。したがって新しい言語を学ぶ時、学習者が最初に学ぶべきことは、音声のシステムをマスターすることである。新教授法のクラスの生徒は、最初のレッスンから、自然なスピードで話された文章を聞いて正しいストレスとイントネーションで繰り返すよう指示された。オーディオ・リングル・メソッドのもう1つの前提は、言語とは習慣の集積であるというものである。とりわけ初期の理論家はB.F.スキナーのオペラント・コンディショニング仮説に影響されていた。これは習慣というものが行動した後には的確な報酬もしくは強化措置が伴っている時形成されるというものだ。オーディオ・リングル・メソッドにおけるこの仮説の流用は、結果として教材の機械的暗記、あるいは生徒が短い質問への反応や文法的操作を行うパターン・ドリルなどを生み出すことになる<sup>(6)</sup>。

## 核化のアジェンダ

パイクの核化の概念は—その特異な用語のせいであろうか—当時のアメリカの言語学者、教育学者、あるいは語学教師の間で特別の反響を呼ぶまでには至らなかった。ほとんど知られずに終わったか、あるいは無視されたといってもよい。しかしどんな少数意見でも、その内容によっては必ず賛同する人がどこかにいるはずである。核化の

場合も例外ではなかった。そしてパイクの概念に最も強く啓発された人物がサイモン・ベラスコである。ベラスコは1965年に発表した論文の中でパイクの核化の概念を検討し、その教育学的応用に関する自分の考えを述べる<sup>(6)</sup>。そしてそれは当時全盛を誇っていたオーディオ・リンガル・アプローチの批判にまで及んだ。ベラスコはオーディオ・リンガル・メソッドによって外国語を学んだ優秀な生徒のほとんどが、実際のコミュニケーションの場になるとうまく対処できないということに気が付いた。その原因を探るうちに、オーディオ・リンガルのクラスで使用されているテキストに思い当たり、そこに重大な欠陥を見つける。それは一言で言えば、あまりにたくさんの文法事項があまりに薄っぺらに教えられているということだった。その中にはネイティブでもほとんど必要としないようなものまで含まれている。しかも網羅されているその項目のいずれもが、まるで人工言語でもあるかのように扱われ、現実そのものを何一つ反映していないのだ。テキスト作成者や教師があまりに言語の本質と学習者の上達のプロセスに無知である場合どうことが起きるのか。初級のクラスであまりに多くの、そして高度なことを教えてしまうことになる。したがって中級以上のクラスでは、永久に終わらない初級の復習をするということになるのである。(何というアイロニー！そしてこのアイロニーは現在でも完全に克服

されてはいない。)

ベラスコはまた言語学習におけるリスニングの重要性を強調する。学習者が目標言語の音声をマスターしない限り核化は難しいであろうと言う。周知のようにオーディオ・リンガル・メソッドではダイアログを使う。ならばそれは「本物」の自然な会話であるべきだと主張する。当時ペンシルバニア州立大学フランス語プログラムにおいて大規模なオーディオ・リンガル・メソッドの実験コースが実施されたことがある。その結果は奇妙なものであった。音声言語に基づく教授法であるはずのオーディオ・リンガル・メソッドによる学習で、最も進歩したのは実はスピーキング・スキルであったのだ。そのほかのスキルはリスニングも含めてあまり改善がみられなかった。この結果は何を意味しているのだろうか。ベラスコによれば、それはこの新教授法が—その意図するところにもかかわらず—本物の言語を教えることに失敗していることの証明である。何故なら最も重要なリスニングの核化が起きていないからである。逆説的なことにスピーキングの核化は比較的容易に達成された。しかし残念ながらスピーキングの核化はリスニングの核化を促すものではないのだ。この断定はにわかには賛成しがたいが、この2つがかなり異なる発達のプロセスを持っていることを暗示している。(またこれは奇しくも言語行動に関する脳生理学的な知見とも一致する。すなわち、よく知ら

れているように、発話行為（ブローカ野）と聴解行為（ウェルニッケ野）は別々の言語野によって統治されているのである<sup>(7)</sup>。）

ベラスコはこうした理解に基づき、外国語をマスターする場合の核化のアジェンダとも言うべきものを提案する。それは学習者が外国語を習得する際に起きる一連の飛躍的進歩のプロセスで、とりわけ3つの顕著な段階から構成されている。それらは（1）前核化の段階、（2）後核化の段階、そして（3）習得の段階である。

前核化の段階は基本システムの内在化と関係している。これは音声パターン、連音形のパターン、そして根本的統語パターンの統括を行う。後核化の段階はリスニングとリーディングのスキルの高度な発展と関係している。これは複雑なパターンの認知と理解を行う。後核化の段階では生徒は前核化の段階ですでに練習したものを自在に操る。そして習得の段階では後核化の段階ですでに練習したものを自在に操る<sup>(8)</sup>。

ベラスコはパイクの核化の概念を実際の教育に応用しようと試み、それに基づいた学習のアジェンダを作った。このアジェンダによれば核化は言語学習の初期の段階で起きる。それは言語学習の全行程の中でも際だった特徴を持つものである。すなわち核化の機能とは外国語の基本的知識の結晶化であ

る。ベラスコは言語学習を3つの主要段階に分けているが、核化は第1段階から第2段階に進む時に起きる。興味深いのは核化は段階の1つには数えられていないことである。おそらくそれはほとんど瞬時にして起きる飛躍に近いものであろう。これにより学習者は知識体系の礎石を築き、それ以降のより高度な学習への保証を手に入れる。しかしここで疑問がわかないだろうか。何故核化は言語の発達のただ1つの段階でしか起きないのであろうか。ベラスコの学習のアジェンダは本当に正しいのか。われわれは皆こうして外国語を学ぶのであろうか。

実際外国語をかなりの程度にマスターした人々に聞いてみても、自分達がいづ核化を体験したのかは思い出すのに苦勞するに違いない。何人かはすぐにその時期を言うことができるかもしれない。そうした人々はおそらく—ベラスコのアジェンダに沿って—最も理想的な方法で外国語をマスターしたのである。残りの人々はいつと断定することをためらうだろう。かれらにとってはおそらく複数の核化の時期があった。そしてそれぞれの時期で言語知識の異なった面が核化されたのである。事実大半の人々にとって言語学習とは異なった知識のシステムを身に付けようとする、長く果てのない戦いである。障害だらけの困難な道である。学習は加速されることもあれば減速せざるをえないこともある。しかし言語をマスターするまでは決して終わることはな

い。この意味では核化とは化学的な連鎖反応というよりは、大河の流れにも似た、継続的な知識の結晶作用といえるかもしれない。ローマは1日にして成らず。言語の習得もまた然りである。

さらにベラスコはパイクのオリジナルな概念のうち、ただ1つの側面にしか注目していない。それは言語学的発達である。しかし核化の概念はそれだけに留まらない。パイクがこの自然科学用語を借用して説明しようとしたものは、言語習得過程における創造的側面の全体像であった。例えて言えば現代宇宙論におけるビッグ・バン仮説のようなもの、あるいはベルクソンのエラン・ヴィタルの概念に近いようなものであった。そこで彼が問題にしたのは、学習者の全人格に関わるホリスティックな知識の進化である。そのため極めて包括的、曖昧な意味で核化の概念を使っただけである。しかし、様々な欠点にもかかわらず、ベラスコが核化の概念を巡る議論に重要な貢献をしたことは否定できない。そして彼の提言で最も貴重なものは言語学習における「本物性」、実際の自然言語のサンプルの重要さということであろう。これは特にリスニング・スキルの訓練において核化の重大なキープポイントとなる。ベラスコが考えていた言語学習のアジェンダは、やがてより本格的な新教授法として後年結実することになる。

## 教授法の誕生

1970年代の到来とともにそれまで支

配的であったオーディオ・リンガル・メソッド、あるいはストラクチャル・アプローチは衰退し始める。そしてそれに代わってコミュニカティブ・アプローチの時代が訪れる。ある意味では時代の申し子であった核化の考えもまた忘れ去られてゆくことになる。しかし大きな視野で見るとその隠れた影響力は予想外に強く、かつ執拗であったともいえる。1981年になって『外国語教授のコンプリヘンション・アプローチ』という本が出版される<sup>(9)</sup>。これはコンプリヘンション・アプローチという新教授法に関する論文集で編者はハリス・ウィニッツである。コンプリヘンション・アプローチは大人もまた基本的には子供が言語を覚えるようにして第2言語を学ぶことができるという信念に基づいている。そしてこのアプローチではリスニング能力が重要視されている。つまり子供が体験するのと同じように、耳を通して言語を学ぶ体験を再現するのである。実際のカリキュラムでは、初期の段階では生徒はネイティブ・スピーカーによって話された目標言語の文章を聞く。この場合意味の理解を助けるために動作や絵などを使う。潜在的な学習を効果的にするために語彙や文法項目は最新の注意を払ってプログラムされる。またこの教授法で最も興味深いのはスピーキングの扱いである。スピーキングはアジェンダの中では教えない。会話的な能力というものは、リスニング能力の上達の結果必然的についてくるものと



想定されているのである。

1985年の「外国語教育に関する中部大会」において発表した論文の中で、ウィニッツ、ガルシア、及びフリックはコンプリヘンション・アプローチの学問的根拠を展開した<sup>(10)</sup>。コンプリヘンション・アプローチの主な教授上の手順は、生徒に理解可能なインプットを段階的に受容させるということである。つまりリスニングのビルドアップを行うということである。これは表面的にはかなり単純な方法論のようにも見えるが、ほかのスキルを全く教えないということではない。むしろほかのスキルはこのリスニングの練習の中に隠されたものとして含まれている、そういうアジェンダを使用するということである。ではどうやってそれが可能なのか、という疑問が当然湧いてこよう。ここでパイクの核化の概念が、このメソッドのメカニズムを裏付けるものとして援用される。コンプリヘンション・アプローチは目標言語の核化を助けるのが根本的な目的であり、それはスピーキング、リーディング、及びライティングのスキルを習得するための十分な基盤を準備するはずなのである。

核化は、もともとパイクによって導入された用語で、結晶化、もしくは言語の規則体系の知識の組織化を指すものであるが、うまく説明するのが容易ではない概念である。核化は学習者のある言語の習得過程の

特定の時点を指すが、その時学習者にはどうしてそうなるのかはわからないにしても、それまで何の関係もなく学んできたように見えた部分が見事に一緒になり、論理的で統一性のある全体を形作る。われわれの核化の仮定義では、これは言語学習者が標準的で、テクニカルではないコミュニケーション会話を十分に理解することができた時である。もちろんこの仮定義は、語学テストがこの問題を規定できないため、それを見きわめることが容易でないことはよく承知している<sup>(11)</sup>。

核化の概念の捕らえがたさと、それを説明しようとする時の晦渋さがよく現れた文章である。しかし逆に言えばそれは核化が言語学習においてあまりにも突出した、ある意味では奇跡的な現象を説明しようと意図しているからである。そしてその限りにおいてこれは極めて明瞭な概念なのだ。子供が言語を学ぶ時の様子を見たことがある人ならば、かれらの驚くべき能力に驚嘆するほかはないであろう。あたかもスポンジのように子供は知識を吸収し、達人の技をもってコミュニケーション能力を身に付ける。このプロセスはまだよく解明されたとは言いがたいが、あたかもそれはかれらが言語を習得する能力を生まれつきプログラムされているかのようだ。ノーム・チョムスキーは子供のこうした能力を説明しようとして「言語生来説」をとらえた<sup>(12)</sup>。

子供に関する限り、ローマは1日にして成る、のである。パイクが核化の概念を使った時、彼は特別に子供の言語学習、特に母語の習得のケースを考えていたわけではない。しかし考えてみれば、核化とは子供の言語学習の場合にこそ最も根本的に現れる現象であろう。子供は新しい言語環境の中で放り込まれるとその日から話し始めるということはない。普通はかなり長い、ただ言語を受容しているだけの期間があって、その後自主的な発話を行う。この期間かれらは音声、基本語彙および表現、基本文法、自己表現の方法、状況的構造などについて理解を深めるものと考えられる。コンプリヘンション・アプローチは大人もまた外国語を同様にして学ぶのがベストだという提案をしているのである。

それではコンプリヘンション・アプローチは実際にうまくゆくのか。ウィニッツその他は1983年に行われた新教授法によるドイツ語のある実験コースの報告をしている<sup>(13)</sup>。この夏のインテンシブ・コースに参加した18人の生徒は8週間半にわたり、1日5、6時間、合計で210時間のトレーニングを受けた。このうち7人はさらに秋のコースに、さらに3人は翌年冬の継続コースに参加した。アチーブメント・テストの結果が示すところによると、進歩は初期の段階ではミニマムであったが、時間が経つにつれて学習のペースは加速される傾向にあったという。確かにこの報告に偽りはないであろう。

サンプリングの小ささからくる実験データの乏しさにもここでは目をつむろう。だが生徒の年齢はかなり低かったのではないだろうか。リスニング中心の訓練のみでも、まだ他のスキルを習得することに支障がないほど頭脳が柔軟かい学習者ではなかっただろうか。何故ならベラスコが引用しているペンシルバニア州立大での実験データによれば、スキルの上達は領域ごとに、かなり無関係に起きようであるからである。大人を対象にした場合、モディフィケーションなしでは、このメソッドにはどこかしら無理があるのではないだろうか。

問題はこのメソッドがパイクの核化の概念をかなり恣意的に解釈してそこに基盤をおいているというところにある。基本的には核化はリスニング能力が飛躍的に伸びればそれで達成されたことになる。これはベラスコの影響でもあろう。そしてこれは確かに子供の言語習得の場合、真実に違いない。脳の発達過程から言っても子供は先ず「耳の人」であるからだ。しかし大人の場合は違う。知性が十分に発達した大人の場合、「耳」に加えて「目」もまた学習の重要な手段となる。このプロセスは感性による受容的学習から、知性の判断による能動的学習への移行でもある。それは精神的内的必然性である。したがってかれらにとって、リスニングの上達はホリスティックな核化のほんの一部でしかありえないことになる。すでに十分に成熟した精神の

所有者であるため、言語学習そのものをリスニング能力の錬磨に還元することはできないのだ。かれらにとってリスニング、スピーキング、リーディング、ライティングは全て同等の重要性を持ち、それぞれ目標言語での人格の自然な成長に欠かせないものである。かれらはこれらの全て、またはどれかを、内的な衝動に駆られて学ぶ。そのためその手段は必然的に、総合的、折衷的な方法になる。もちろんリスニング・スキルの訓練もまた必要であり、上達のためにはかなりインテンシブな訓練が必要になろう。そして経験から言えば、大人の場合他のスキル領域での達成が、結果としてリスニング・スキルの上達を補強することにもなるようだ。これは他のスキルについても言えよう。全てのスキルの学習はその意味で相補的な関係にある。この理由はうまく説明できないが、知性を伴った学習の恩恵のひとつであるように思われる。

## ディンの魔法

ウィニッツが序文で述べているように、コンプリヘンション・アプローチは当時における第2言語習得研究の最新の成果に啓発されて登場したものである。この成果はやがて全く新しい言語習得理論として結晶し、その後の言語教育の様態を根底から変えることになる。そしてこの新理論の中心的人物がスチーブン・クラッシュェンである。クラッシュェンの理論の重要なテーゼは

2つある。「習得・学習差異説」、及び「インプット仮説」である<sup>(14)</sup>。「習得・学習差異説」は言語学習において習得と学習とを区別したものである。クラッシュェンによれば習得とは一全く同じものではありえないにしても一子供が第1言語を覚える時に体験するのに似たプロセスである。言語の「習得」者は普通自分が学んでいることを意識しない。ただその言語をコミュニケーションのために使用していると感じるのみである。したがって獲得された言語能力の性格は無意識的なもの、あるいは潜在的知識となる。対照的に言語の「学習」は本質的に意識的な学習である。これは言語の規則等を理解すること、あるいは言語の顕在的知識を持つことである。学習者は新しい言語についての知識を、文法規則を理解し操ることで身に付けようとするが、常に意識的な努力を伴う。この点に関して、何人かの人々は大人はただ学習することができるのみで、子供が体験するようにには習得できないという説を唱えた。しかしクラッシュェンは程度の差こそあれ、大人もまた習得できると信じて疑わない。大人もまた子供が言語を覚える時に使用する能力を所有しているのである。クラッシュェンはこの普遍的潜在能力を「言語習得装置」と名付けた。

「インプット仮説」は言語習得上のもっと根本的な疑問への1つの答えとして用意された。その疑問とはこうである：われわれはいかにして言語を習

得するのか。もっと正確には、われわれは現在の言語能力を示す段階  $i$  から次のレベル  $i+1$  にどうやって移行するのか。「インプット仮説」の想定によれば、われわれはそれを  $i+1$  の内容を含んだインプットを理解することによって成し遂げる。この場合理解するとはメッセージの内容であって、その言語学的フォーマットではない。言い方を変えれば、われわれは現在のレベルより少しだけ高度な構造を持った言語メッセージを理解することで進歩するということになる。経験的にはわかることではある。しかし実際にはこれはどうやって可能になるのか。どうして今まで学んだよりも複雑な構造を持つ発話を理解できるのか。これについてのクラッシュェンの答はあまり明快とは言えないようだ。かろうじて彼が仮定しているのは、その時われわれは言語学的な能力だけではなく、その他のもの、たとえばコンテクスト、一般的知識、非言語的情報などを使うということである。

ここでクラッシュェンが述べたかったのはたぶんこういうことであろう。それは習得者の目標言語についての知識に何か質的な変化が起きる時、別の表現をすれば  $i+1$  がパイクが言うところの核化によって引き起こされる時進歩があるのである。残念ながらクラッシュェンの著作物のどこを探してもパイクに言及した箇所は見つからない。しかし用語の違いはあっても、この2人はほとんど同一の現象に関心を覚えた

ように思える。それをはっきりと示しているのが、1983年に発表した興味深い論文であろう<sup>(15)</sup>。この中でクラッシュェンは「ディン」現象の意味について考察している。ディンとは何か新しいことを学んだり、体験したりする時に感じる、精神的な興奮状態を指す。この論文の中でクラッシュェンはカナダの言語学者エリザベス・バーバーの実体験を例に出している。人類学者でもあるバーバーはサンクト・ペテルブルグを仕事で訪れた時ロシア語を話す必要性に迫られる。10年前にロシア語を少し学んだことはあったが、それ以降は使う機会がなく錆び付いたままであった。案の上博物館の館長とのロシア語でのコミュニケーションは最初は困難を極めた。しかし3日目にはかなり楽になり、ブロークンながらもロシア語で情報の交換をすることができるようになり、会話を楽しめるようにさえた。その時彼女が気付いたのが頭の中に起きたディン現象である。ロシア語の単語、音、イントネーション、語句などが彼女の頭の中で乱舞し始める。それは日を追うごとに激しくなり、夜となく昼となく、しまいには通りを歩いている時も足音のリズムに合わせて付きまとう。バーバーはこの異常な興奮状態に戸惑うが、何かが起きつつあることを感じる。自分自身の中に言語学者が目覚める。頭の中で聞こえるロシア語の中身は一体何だろう。それは彼女が実際に会った人々が使った表現であった。それが当人の肉声によっ

て繰り返し反復されるのである。それはあたかも実際のコミュニケーションに備えてのリハーサルにも似ていた。そう思った時彼女のロシア語は確実に進歩していたのである。クラッシュェンはこれに自分自身の体験を加味して「ディン仮説」というものを提案する。

ディンは言語習得装置のスイッチが入った結果である<sup>(16)</sup>。

この仮説は2つの仮定から成り立っている。

1. ディンは理解可能なインプットにより発生する。
2. このインプットは、習得者の  $i + 1$ —習得者がまだ習得していないが、しかし準備ができていて文法構造—をかなり大量に含んでいる必要がある。(  $i + 1$  はただ1つではなく、おそらく複数の文法構造のセットであろうことに注意。)

ここでクラッシュェンは自分の言語習得説をディン現象に関連して再度繰り返している。われわれが新しい言語で進歩するのは、まだ習ったことのない文法構造で表現された意味を理解することによってである。したがって言語を習得するためには、われわれはすでに習ったことを総動員して次のステップに進まなければならない。しかしどうやってこの質的な飛躍は可能にな

るのか。クラッシュェンの想定では、習得が最も起きやすいのは不安のない状態で、コミュニケーションのみに集中している時であるという。またスピーキングは習得の結果であって、原因ではないともいう。したがって進行している習得過程を暗示するディンはインプットなしの表現練習のみでは決して起きることではない。またそれはパターン・ドリルや文法練習などによってももたらされることはない。

クラッシュェンの第2言語習得説には問題も多い。そしてその本質を一言で言えば、極端な単純化からくる意味の混乱ということに尽きよう。そのため賛同者も多いが批判者も多い。たとえば習得と学習の区別であるが、母語の場合とはともかく、第2言語の場合はどこまで明確に区別できるのか疑問に思う。おそらくこれは質の差というよりは程度の差に過ぎないのである。またそうでなければ教室での学習は全く無意味であるということになる。同じようなことは意識的な学習行為と無意識の習得行為の違いにも当てはまる。言語の習得はどんな場合であろうとまず意識的な学習から始まる。そして上達するにつれて次第に無意識の次元に沈潜してゆく。言語の学習とは本質的な意味で「過剰学習」なのである。またスピーキングの練習が言語習得にはつながらないというのも事実を正確に表現してはいない。スピーキングはリスニングとともに、正常なディン現象をもたらしためには欠かせない主体的行

為なのだ。しかしこの論文の主題はクラッシュン学説の批判ではない。あくまで第2言語学習における知識の結晶化ということである。その点のみに限れば、クラッシュンのディン現象の解釈はよく理解できるものである。

目標言語での極めてインテンシブなトレーニングを受けている学習者は、必ずディンの体験をする。それは外国生活だけではなく、場合によっては教室においても起こりうるものである。個人的な話をすれば、もう10数年前にNECの国際研修所で140時間のインテンシブ・コースを教えたことがある。生徒は月曜から金曜まで、1日8時間朝から夕方まで英語のみで授業を受ける。夜は自主的にディスカッションを行ったり、教師とおしゃべりをしたりする。こうしたことが4週間続く。コースが始まる時大半の生徒の英語力は極めて限られたものであった。それが4週間後には全く別人に生まれ変わっていた。これは語学力だけの問題ではない。自信といい、表現力といい、あるいは意見といい、そこに明らかに人格的な成長があったのだと思う。多くの生徒が興奮し過ぎて夜眠れなかったり、また頻繁に英語の夢を見たようであった。そしてかれらの最も驚くべき体験は実は週末に外の世界、つまり日本語の世界に戻った時に起きた。日本語が日本語としては聞こえず、意味を理解するのに時間がかかったというのである。これら全てはバーバーのディン体験をより強烈な次元で追体験して

はいないだろうか。そしてそれは言語の習得、もしくは核化が起きつつあることの確かな兆候なのである。

## 知識の結晶作用の彼方へ

言語学習においては全体は常に部分の総和よりも大きい。そうでなければ進歩はないし、言語そのものの習得もありえない。この論文の主題はそれを可能にするメカニズムの追求であった。言語学習によって得られた個別の知識はそのままでは潜在的な形態に留まる。そしてやがて消失してしまう。部分的な進歩はあっても、決定的な上達するにはそれだけでは不十分である。しかし学習が進んだある時期に、理想的条件さえ備われば、その知識の内容に何か創造的な変化が起きることがある。闇の中に眠っていた知識が、新しい生命を吹き込まれ、自発的に躍動を始める。その時目標言語の知識はより次元の高い統一体に進化するのである。それは言語習得へ向かう必然的過程である。パイクはこのプロセスを核化と名付けた。クラッシュンはそれを別の視点からディン現象、あるいは言語習得装置の起動と呼んだ。私はそれを言語学習における「知識の結晶作用」と言い替えたいと思う。何故ならそれは必ずしも一過性の現象ではないからだ。飛躍とともに持続を必要とする行程だからである。またこの現象は一面化して捕らえるのが極めて難しい。それは物理的変化、言語的発達、心理的側面、文化的同化の全てに関わる現象である。

そしてさらには個人差の問題がある。これらのことは言語が人間の全存在に関わった複雑なプロセスであることを暗示している。そしてそれは美しい均衡を得るまで成長を続ける水晶の結晶化にこそ似ていよう。

この知識の結晶作用は万能であろうか。特に大人が第2言語を学ぶ際この力はどの程度働くのであろうか。根本的な質問から始めよう。子供は第1言語（母語）を信じられない容易さで習得する。しかし逆に言うと大人にとって何故第2言語の習得は難しいのだろうか。子供と比較すると、大人が外国語を習得するのが難しいことは間違いない。特によく指摘されるのは音声の習得の難しさである。文法的な正確さ、あるいはコミュニケーション能力を支援なく身に付けた人でも、発音と聞き取りだけは苦手だという人が多い。この場合発音と聞き取りはほとんど不可分の関係にあると言えよう。意味としての言語音声の最小単位を音素という。母語の場合、われわれは音声によるメッセージを理解するのに何の困難も感じない。それは音素が直接的な感情を呼び起こすためである。しかし外国語の場合はそうはゆかない。音声の内容を理解するためにはかなりの意識的な努力を必要とする。そしてそれはいつも正確であるとは限らない。これはまた発音にも影響する。自分自身の発音を的確にモニターできないため、正確な発音ができないのである。こうしたことから言語の習得能力には「臨界

期」があるという説を唱える人が多い<sup>(17)</sup>。それはある一定の年齢—6歳から思春期まで人によってまちまちだが—以上で第2言語を学んだ場合、ネイティブと同じ様には習得できないというものだ。

経験から言っても、脳の生理的発達段階からしても、そうした意味での臨界期が確かに存在するかもしれない。しかしこれはそれほど致命的なことであらうか。知識の結晶作用を引き起こす能力はわれわれの中に生来備わっているものである。それは学習者の意志がある限り、環境と条件さえ整えばいつでも使用することが可能なものだ。これは言語習得の臨界期を過ぎてても変わらない。ただ「顕在的能力」から「潜在的可能性」へと変化するだけである。これは母語の習得が人格の形成を意味するためである。その意味で子供にとって母語の習得はおそらくは本能に限りなく近い行為なのだ。したがって母語習得能力としての固定システムは遅かれ早かれ消滅することになる。だが言語習得能力そのものが消えるわけではない。それは潜在能力として沈潜し、必要な際には新しいシステムとして再編成されることになる。この変容によって物理的能力は部分的に低下する場合があっても、総合的能力はむしろ精神的成熟とともに充実することになろう。むしろこれには個人差も大きい。母語の強大な影響力から逃れられない人は、その潜在能力を呼び起こすことに手間取ることになる。そして

第2言語の学習もまた困難になる。ある意味では語学の天才とは大人になった後も子供のような無垢さで新しい言語に立ち向かうことのできる人を指そう。過去を忘れ、無類の好奇心をもって未知の世界と交感する。その瞬間に新たな発見をする喜びを感じる。そしてこれは実はわれわれ誰もが持っている普遍的能力なのである。

ただここには言語学習者にとっての最後の問題が宿っていることを忘れてはならない。それはアイデンティティーの問題である。外国語を学ぶ人なら誰でも、ネイティブ・スピーカーのように話せるようになりたいと思うのは当然であろう。外国語学習には夢が不可欠であり、その限りにおいて極めて自然な欲求と言える。しかし実はそこにはより深い、不愉快な意味が隠されている。何故なら言語というものは本来的に社会的リアリティーの上に成り立っているからである。つまりネイティブのように話すということは、その世界での直接体験がない限り不可能なことなのだ。言語とは最終的には、生きている総体、つまり「心の内容」なのである。したがってネイティブのように話すためには、心の内容もまたそうでなければならない。ある学習者が努力の結果目標言語そのものを完璧なまでに身に付けたとしよう。しかし彼の話す内容はやはり自分自身の人生の内容なのだ。そうあるべきだし、またそれしかありえない。その結果ネイティブのように話せるようになったとす

れば、それはすばらしい成果である。しかし癖のある、あるいは母語なまりの話しかたしかできなくても、それはちっとも恥かしいことではない。ここにあるのはアイデンティティーの問題であり、学習者自身が極めて個人的に解決すべき性質のものだからだ。そして知識の結晶作用の最後の課題とは、そうした精神的必然性に合わせて全く新しい自分自身を創るということなのである。

(さねまつ かつよし 本学大学教育研究部助教授、全カリ運営センター言語部会長)

注：

1. Karl Conrad Diller. 1978. *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. pp. 55-57 を参照
2. Kenneth L. Pike. 1965. Nucleation. In Harold B. Allen(ed.), *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw-Hill Book Company, pp. 67-74
3. *Ibid.* pp.66-67
4. *Ibid.* pp.69-70
5. Wilga M. Rivers. 1981. *Teaching Foreign Language Skills (Second Edition)*. Chicago and London: The University of



- Chicago Press. pp. 38-48 を参照
6. Simon Belasco. 1965. Nucleation and the Audio-Lingual Approach. *The Modern Language Journal* 49 (8) : pp. 482-491
  7. Michael A. Arbib, David Caplan and John C. Marshall (eds.) . 1982. *Neural Models of Language Processes*. New York and London: Academic Press を参照
  8. Simon Belasco. *op. cit.* p. 488
  9. Harris Winitz (ed.). 1981. *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
  10. Harris Winitz, Paul A. Garcia and Renate Frick. 1985. Teaching Language through Comprehension. In *Meeting the Call for Excellence in the Foreign Language Classroom*, pp. 14-29
  11. *Ibid.* p. 15.
  12. Noam Chomsky. 1972. *Language and Mind (Enlarged Edition)* New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. を参照
  13. Harris Winitz, Paul A. Garcia and Renate Frick. *op. cit.* pp. 26-28
  14. Stephen D. Krashen. 1987. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. pp. 10-11, 20-30 を参照
  15. Stephen D. Krashen. 1983. The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. In John W. Oller, Jr. and Patricia A. Richard-Amato (eds.) *Methods That Work*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc. pp. 295-301
  16. *Ibid.* p. 299
  17. スティーブン・ピンカー著, 椋田直子訳『言語を生み出す本能』下巻 (NHK Books, 1995 年) pp. 92-102 を参照